

Kirchner, Constanze: Kreativität, Heterogenität und Bildungserfolg.
Zu den Potenzialen ästhetischer Bildung für die
Identitätsentwicklung. In: Brög, Hans/ Foos, Peter/ Schulze,
Constanze (Hg.): Korallenstock. Kunsttherapie und Kunstpädagogik
im Dialog. München 2006, S. 187 - 200

Hans Brög, Peter Foos, Constanze Schulze (Hrsg.)

Korallenstock

Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Kapitel II: Kunstpädagogik

Kreativität, Heterogenität und Bildungserfolg.

Zu den Potenzialen ästhetischer Bildung für die Identitätsentwicklung

Constanze Kirchner

In ihren zahlreichen Publikationen hat sich Barbara Wichelhaus die letzten Jahrzehnte immer wieder darum bemüht, die persönlichkeitsbildenden Potenziale bildnerischen Tuns zu akzentuieren – im kunstpädagogischen Diskurs ebenso wie in kunsttherapeutischen Zusammenhängen. Sie fokussiert dabei in besonderem Maße die kompensatorische Funktion des Kunstunterrichts und erläutert in diesem Zusammenhang verschiedene Wirkungen, die dem Umgang mit unterschiedlichen Materialien und Verfahren inhärent sein können (Wichelhaus 1995, S. 35 ff.): So genannte regressive Verfahren (Matschen, Sudeln, Kritzeln etc.) ermöglichen beispielsweise »spezifische Erfahrungen im triebdynamischen, emotionalen und sinnlichen (optischen und haptischen) Bereich«, die zum Aufbau kognitiver Kompetenzen Voraussetzungen sind (ebd.). Die speziellen Wirkungen unterschiedlichen Materialgebrauchs im bildnerischen Tun erläutert Barbara Wichelhaus folgendermaßen: Amorphe Materialien wie Sand, Wasser, Ton u. Ä. lösen im direkten Kontakt der Hände taktile und kinästhetische Sinnesreize aus. Die leichte Formbarkeit lässt spontane Gestaltungen zu und kann dadurch motivierend auch für gehemmte und scheue Kinder wirken, diese aus der Reserve locken und die Aktivität steigern. »Weiche Materialien, wie z. B. Kleister oder Ton geben nach, sind beliebig formbar. Sie sind geeignet, um Spannungen schnell abzubauen, können jedoch auch chaotisches Entladen mit Kontrollverlusten auslösen. ... Holz oder Stein, z. B., harte Materialien bieten Widerstände. Dies kann zu besonderer Aktivität führen. Ist der Widerstand zu groß, kann auch Passivität die Folge sein« (ebd., S. 37). Dem Widerstand des Materials die eigene Aktivität entgegenzusetzen, kann der Aggressionsabfuhr dienen. Spiel und Aktion befördern integrative Prozesse (ebd., S. 36). Das Material dieser ästhetischen Prozesse (z. B. Pantomime, Tanz, Theater) sind die Bewegungen des eigenen Körpers, der Rhythmus, Laute, Töne und Sprache in Zeit und Raum. Für ästhetische Prozesse, die sich im Umgang mit der Natur vollziehen, nennt Barbara Wichelhaus die Funktion, einen lebensrelevanten Bereich als Erfahrungsraum zurück zu gewinnen, womit Selbsterfahrung und Umwelterfahrung einhergehen, die durch elementare Naturbegegnung ausgelöst werden und zur kritischen Reflexi-

on hinsichtlich gesellschaftlicher und ökologischer Perspektiven führen können (ebd. S. 38). Durch den ästhetischen Gebrauch der neuen Medientechnologien werden diese in ihrer Veränderbarkeit und Beherrschbarkeit erfahrbar (ebd.).

Freilich ist diese knappe Zusammenfassung der regenerativen Funktionen und Bildungschancen ästhetischer Praxis nicht repräsentativ für das breite inhaltliche Spektrum kunstpädagogischer Theorieentwicklung, das von Barbara Wichelhaus vertreten wird, aber die wenigen Sätze spiegeln deutlich das Anliegen, den grundlegenden positiven Wirkungen ästhetischer Bildung nachzuspüren. Ein weiterer Aspekt, den Barbara Wichelhaus konsequent verfolgt, ist die kommunikative Funktion des bildnerischen Ausdrucks – speziell in den Darstellungen von Kinderzeichnungen. Auch hier spielt die entlastende Wirkung des bildnerischen Gestaltens eine entscheidende Rolle, wenn etwas Inneres hervorgebracht, eine Form dafür gefunden und als bildnerisches Gegenüber kommunizierbar wird. In ihrem jüngst veröffentlichten Vortrag »Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz« (Wichelhaus 2004) werden darüber hinaus die sozialisationsfördernden Aspekte bildnerischer Tätigkeit fokussiert: Vor dem Hintergrund der Anerkennung einer normativen Pluralität als Ergebnis postmodernen Denkens richtet sich der Blick auf die Wertschätzung des Anderen in seiner Andersheit. Das Eigene wird in Hinsicht auf das Andere und im Vergleich mit dem Anderen hinterfragt und reflektiert, Toleranz wird geübt. In gemeinsamen kunstpädagogischen Lernkontexten mit Regelschülerinnen und -schülern kann mit entsprechender Differenzierung gerade von den unterschiedlichen Eigenschaften gegenseitig profitiert werden, vor allem durch das Kennen lernen der Möglichkeiten und Grenzen des jeweiligen Daseins. Barbara Wichelhaus betont mit Bezug zur Entwicklungstheorie von Jean Piaget, dass Störungen und Ungleichgewicht die Weiterentwicklung der Persönlichkeit anbahnen können, was durch die Auseinandersetzung mit dem Anderssein befördert wird (ebd.).

Heterogenität im Bildungsprozess

Das Problem ausgeprägter Heterogenität in den körperlichen, sozialen und/ oder kognitiven Lernvoraussetzungen, das sich bei Sonderschülern in besonderem Maße stellt, zeigt sich auch in der Regelschule und ganz besonders in der Grundschule. Besonders die Schwierigkeit stark unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen hat sich in den letzten Jahren zunehmend verschärft. Gründe hierfür sind nicht nur die zahlreichen Kinder unterschiedlicher kultureller sowie religiöser Herkunft und mangelnde Sprachkenntnisse, sondern auch zerrissene Familien, soziale und kulturelle Brüche, die Mediatisierung der Kindheit usw. Ursprünglich eingerichtet um schicht-

spezifisch bedingte Bildungsnachteile zu überwinden, muss die Grundschule heute in hohem Maße den Anforderungen eines heterogenen Schülerklientels Rechnung tragen. Der Grundschule als Bildungsinstitution für alle Kinder kommt die Aufgabe zu, sowohl zu integrieren als auch zu selektieren (Schorch 2006, S. 95 ff.). Um mit der Heterogenität in diesem Spannungsverhältnis adäquat umzugehen, ist sowohl eine einheitliche Grundbildung notwendig als auch zugleich die individuelle Förderung der Kinder, also Homogenisierung und Differenzierung ebenso wie Integration und Individualisierung (vgl. ebd., S. 96). Mit der Gleichbehandlung aller Kinder zeigen sich die intellektuellen, sozialen oder körperlichen Unterschiede am deutlichsten, die jeweilige Andersartigkeit wird hervorgehoben und betont, vielleicht sogar stigmatisiert. Innere Differenzierung und das Eingehen auf individuelle Stärken und Schwächen tragen dazu bei, die unterschiedlichen Voraussetzungen auszugleichen und die Vielfalt in der Gruppe als Chance für das Erkennen und Fördern individueller Fähigkeiten zu nutzen.

Der Kunstunterricht ist in besonderer Weise geeignet, zum einen die Heterogenität der Kinder ein Stück weit aufzufangen und zum anderen Heterogenität als Chance für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit produktiv zu nutzen. Denn im bildnerischen Tun zeigen sich keine Differenzen in der Sprache, es zeigen sich weder soziale noch religiöse Unterschiede und auch das intellektuelle Vermögen spiegelt sich kaum in den gestalteten Ergebnissen. Die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Befindlichkeiten, Träume, Wünsche und Ängste bildnerisch zum Ausdruck zu bringen und, bei Bedarf, darüber zu reden. Das Bild ist ein universell verständliches Kommunikationsmittel, die Gestaltgebung weitgehend unabhängig von Herkunft und familiärer Prägung. Freilich existieren biografische und kulturelle Symbolisierungen, doch diese müssen nicht in den Vordergrund rücken. Weiterhin ausgleichende Funktion wohnt dem ästhetischen Prozess im Umgang mit den verschiedenen Materialien inne, wie oben bereits beschrieben. Defiziten in der sinnlichen Wahrnehmung und der Bewegung, die vorrangig durch die gesellschaftlichen Umbrüche bedingt sind, können ebenso entgegengewirkt werden wie Spannungen, Aggressionen, Passivität usw., die aufgrund prekärer sozialer oder familiärer Lebensverhältnisse entstehen. Hinzu kommt, dass oftmals im Unbewussten oder Vorbewussten angesiedelte Geschehnisse unmittelbar in den Gestaltungsprozess einfließen – ohne Zensur des Bewusstseins – und der Person gespiegelt werden. Die Formentwicklung im Material erfordert einen bildnerischen Reflexionsprozess, aus dem letztlich das Eigene gegenüber tritt und mit sich selbst oder anderen kommunizierbar wird.

Über diese kompensatorischen Funktionen ästhetischer Bildung hinausgehend, gibt es weitere Auswirkungen des Kunstunterrichts, wenn die Heterogenität konstruktiv

und aktiv als Chance für die Persönlichkeitsentwicklung genutzt wird. Denn in der Verschiedenheit der Lebensentwürfe liegt eine lebendige Vielfalt, die im Zeitalter der Enttraditionalisierung und Neuorientierung, des Werteverlusts und kultureller Pluralität diverse Möglichkeiten zum selbst bestimmten Ich- und Anderssein bietet. Sowohl in der bildnerischen Produktion wie in der Rezeption von Kunst lässt sich die Identitätsentwicklung in dieser Hinsicht fördern. Entscheidender Anteil in diesem Prozess kommt dabei der Kreativität zu – als Motor für ästhetische Bildung. Diese persönlichkeitsbildenden Faktoren, die Voraussetzung jedes Bildungserfolgs sind, werden in den nächsten Abschnitten näher erläutert.

Ästhetische Bildung und Identität

Grundlegend ist die Annahme, dass ästhetische Bildung die Identitätsentwicklung in besonderem Maße befördert – weit mehr als andere Bildungsformen. Dies erklärt sich folgendermaßen: Versteht man ästhetische Bildung als selbst gesteuerte, sinnlich fundierte Art und Weise der Wirklichkeitsaneignung und Welterkenntnis, die auf der Produktion und Rezeption ästhetisch gestalteter Objekte basiert (Bildende Kunst, Musik, Poesie usw.) und somit auf ästhetischer Erfahrung gründet, dann besitzt die ästhetische Bildung eine besondere Nähe zur innerpsychischen Verfasstheit und Entwicklung der Person. Der Sinneswahrnehmung, der Erfahrung und dem Denken in Bildern kommt entscheidender Anteil an der Konstitution des Selbst und somit der Ich-Identität zu. Insbesondere Kinder denken mit visuellen und haptischen Mitteln über Wirklichkeit nach, Vorstellungen werden aus der sinnlichen Erfahrung und dem szenischen Erleben gespeist. Das ästhetische Verhalten von Kindern ist außerordentlich vielfältig und facettenreich. Einfallsreichtum, Phantasietätigkeit und Kreativität schlagen sich in den gestalterischen Aktivitäten nieder, sie

Identität und ästhetische Bildung im Rezeptionsprozess	Identität und ästhetische Bildung im Produktionsprozess
<i>Kunstwerke</i>	<i>ästhetische Praxis</i>
<ul style="list-style-type: none"> - schulen Wahrnehmung - erlauben ästhetische Erfahrung - spiegeln Lebensentwürfe - ermöglichen Differenzenerfahrung - bieten Orientierungshilfe - verlangen die Suche nach Sinn - ermöglichen das Erkennen des Selbst im Anderen - regen zur Selbstreflexion an 	<ul style="list-style-type: none"> - unterstützt sinnliche Wahrnehmung - ermöglicht das Ordnen und das bildnerische Strukturieren von Erlebtem - hilft das Erfahrene zu verarbeiten - kann Nicht-Kommunikables nach außen bringen - erlaubt das Hervorgebrachte als Gegenüber zu reflektieren

sind neugierig, wissensdurstig, suchen Widerstände und Grenzen. Ihre Vorstellungen von Handlungsweisen, von Kombinationsmöglichkeiten, von ungewöhnlichen Lösungswegen sind häufig noch nicht so strikt festgelegt wie bei Erwachsenen.

Die Vorstellungen, oder auch innere Bilder genannt, gründen auf szenischem Erleben mit allen Sinnen, nicht nur auf visueller Wahrnehmung. Nach dem Entwicklungspsychologen Jean Piaget bildet sich eine Vorstellung von etwas, was nicht direkt sichtbar oder wahrnehmbar ist, Ende des ersten Lebensjahres. Das Kind verfügt dann über innere Bilder, die es miteinander verbinden kann. Ein rudimentäres Denken beginnt. Diese Vorstellungen basieren auf dem Wirklichkeitserleben und können miteinander kombiniert oder umgebildet werden. So entstehen Phantasien – oder auch Träume. Die Phantasie resultiert aus dem Vorstellungsvermögen und der Erinnerungsfähigkeit, und zwar im Kontext emotionaler Erfahrungsqualitäten wie Geruch, Bewegung, Geschmack, Schmerz, Freude, Berührung, Geräusche, Tonlage einer Stimme etc. Im Unterschied zur Phantasie ist die Kreativität der Motor, der tatsächlich etwas hervorbringt – ein gestaltetes Objekt, eine neue chemische Formel, ein Musikstück usw. Die Kreativität wird letztlich an einem erzeugten Produkt gemessen. Deshalb ist Kreativität die Kraft, die über die Phantasie hinaus originell und flexibel Wirklichkeit gestaltet. Nimmt man den Begriff »Kreativität« wörtlich, so ist damit das Potenzial, etwas herzustellen, etwas zu produzieren gemeint (lat.: creare »erzeugen«). Während die Kreativität meist mit kognitiven Prozessen in Verbindung gebracht wird (Problemlösungsstrategien, Flexibilität usw.), werden der Phantasie eher Imaginationsfähigkeit oder Intuition zugeschrieben.

Darüber hinaus ist die Kreativität nicht nur der Motor, ein Produkt hervorzubringen, sondern auch – zusammen mit der Phantasie – die Kraft, sich aktiv ein Bild von der Welt zu machen, eine eigene Welt zu entwerfen, das Leben selbst zu gestalten. Insofern fördert die ästhetische Bildung nicht nur die Ausbildung der Sinne, der Vorstellungen, Phantasien und des Denkens, sondern trägt in entscheidendem Maße dazu bei, Ich-Stärke und Identität zu entwickeln. Denn: Identitätskonstruktion benötigt Kreativität, um sich in heterogenen Welten zu positionieren.

Identität als Konstruktion

Vor dem Hintergrund heutiger Sozialisationstheorien werden Kinder immer mehr als Konstrukteure ihres eigenen Lebens im sozialen Kontext gesehen. Um jedoch die eigene Identität positiv zu entwickeln, sind nicht nur eigene Lebensvorstellungen nötig, sondern auch ein hohes Maß an Selbstvertrauen, Flexibilität und Kreativität. Leitbilder gehen verloren, divergente Lebensentwürfe, Generationswechsel und gesellschaftliche Umbrüche machen eine konfliktfreie, sozial und kulturell ge-

tragene Integration in gesellschaftliche Zusammenhänge zunehmend schwieriger. Die Vorstellung von Identität als abschließbarem Ganzen (u. a. Mead 1934/ 1968; Erikson 1981) wird von der Idee der allmählichen, lebenslang währenden Konstruktion des Selbst als Projektentwurf des eigenen Lebens abgelöst (u. a. Keupp 1999; Hafeneger 2003).

Identitätsfindung (u. a. nach Mead 1934/ 1968; Erikson 1981)	Identitätskonstruktion (u. a. nach Keupp 1999; Hafeneger 2003)
<ul style="list-style-type: none"> - kontinuierliche Entwicklung - Regeln annehmen - an Leitbildern und normativen Erwartungen orientiert - einpassen in allgemeingültige Lebensvorstellungen - integrativer, geschlossener Ablauf - von außen vorgegeben - Streben nach Kohärenz 	<ul style="list-style-type: none"> - diskontinuierliche Entwicklung - eigene Regeln erstellen - Leitbilder suchen - Lebensvorstellungen selbst erarbeiten - Vielfalt der Lebensentwürfe sichten - Rollen erproben - un abgeschlossener, lebenslanger Ablauf - selbst bestimmt

Die Persönlichkeitskonstruktion wird von einem dynamischen Einpassen sinnlicher Erfahrungen und ästhetischer Wahrnehmungen in das Selbstbild begleitet und im steten Austausch mit dem Innen und dem Außen entwickelt. Dieser Prozess wird – und das ist besonders wichtig – durch die bildhafte Verarbeitung unterstützt. Das Wahrnehmen als Grundlage der Vorstellungsbildung beinhaltet somit nicht nur die Wahrnehmungsförderung der Kinder – also die Schulung der Sinne, sondern auch Hilfen zu geben – zur Strukturierung und Ordnung des Wahrgenommenen und Erfahrenen. Kinder verarbeiten ihre Eindrücke vorrangig im Spiel. Darüber hinaus sind das bildnerische Tun und die Sprache elementare Strukturierungsmittel, die das Erlebte in sinnvolle Ordnungen bringen. Denn die Vielzahl der Eindrücke muss selektiert und kanalisiert werden. »Darstellen heißt klarstellen« – diese Aussage zeigt sich in vielen Kinderzeichnungen.

In Abbildung 1 wird nicht nur das Wissen über signifikante Merkmale des Menschen dargestellt – Augen, Nasen, Mund mit Zähnen, übergroße Hände, Details wie an den Hosen können für eine bestimmte Materialqualität stehen, das eigene Körperempfinden zeigt sich in der symmetrischen Anordnung. Das Kind klärt seine Vorstellung – wie funktionieren z. B. Hände, Finger und Fingernägel zusammen? Aber auch Abbildung 2 klärt – z. B. eine Wegstrecke von zu Hause in den Kindergarten über viele Straßen hinweg und um Ecken herum. Der Stift fährt den Weg ab.

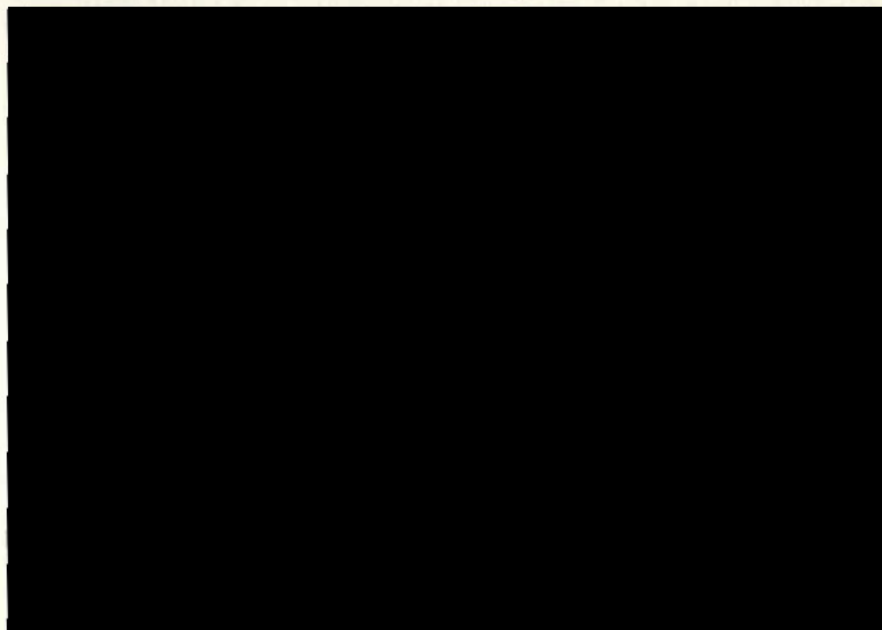


Abb. 1: aus Seitz 1995, S. 69

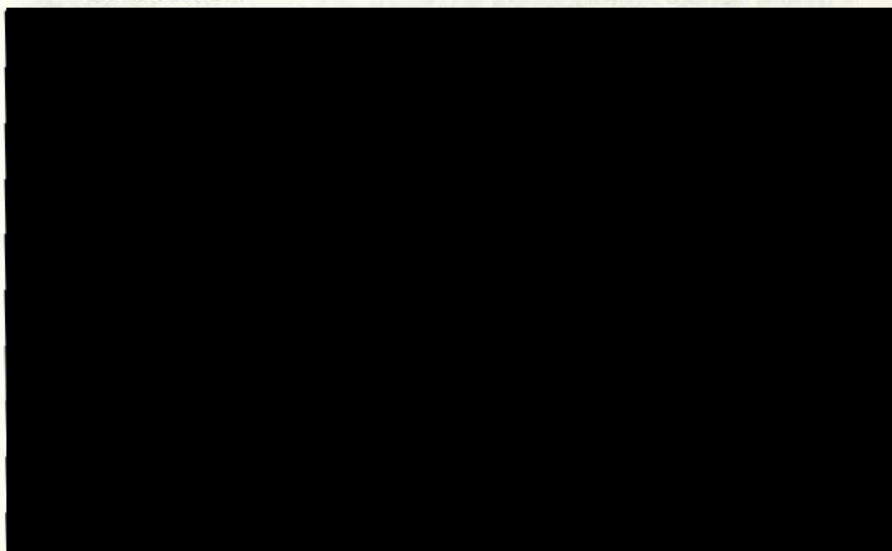


Abb. 2: aus Seitz 1995, S. 11

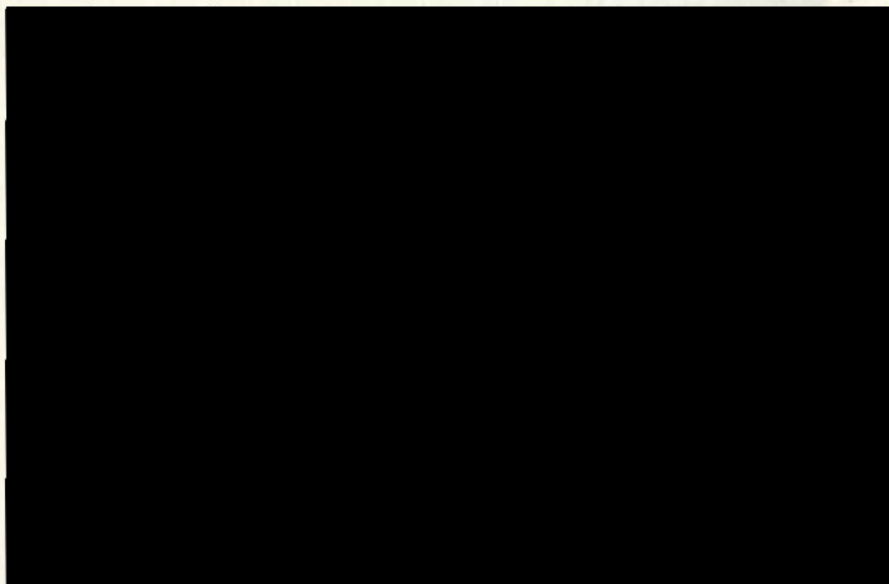


Abb. 3: Sascha, 9 Jahre, 4. Schj. Hausaufgaben. In: Grundschule Kunst 03/01, S. 40

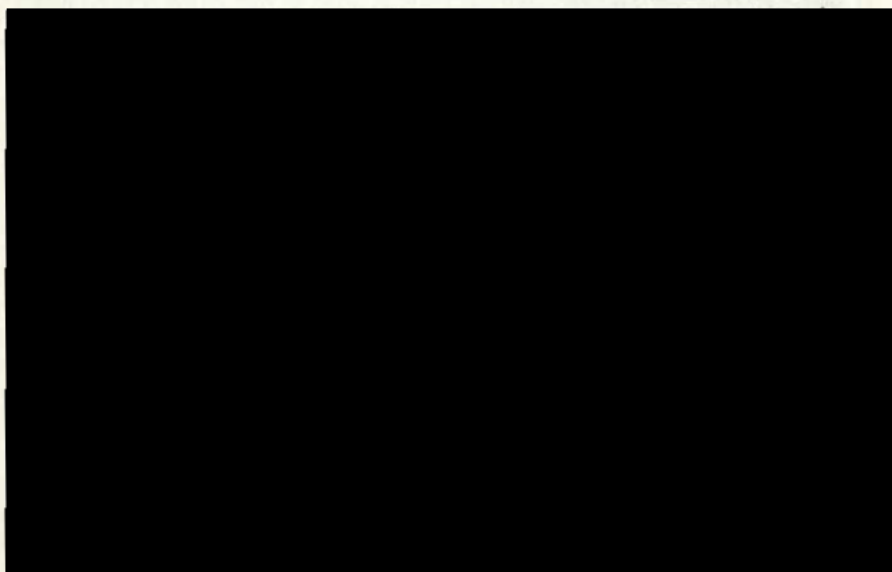


Abb. 4: Grafik aus Spiegel special 4/2003, S. 64

Vielleicht hat es geregnet oder geschneit? Erlebnisse werden als innere Bilder gespeichert und verarbeitet. Das Erlebte jedoch darzustellen – sprachlich oder bildnerisch – verlangt eine komplexe Strukturierung und Ordnung dessen, was mitgeteilt werden soll. In Abbildung 3 spiegelt sich der Berg unerträglicher Hausaufgaben in der Größe des monumentalen Schreibtischs und der Verlorenheit des Kindes auf seinem übergroßen Stuhl.

Diese Leistung, eine Vorstellung wie auch immer geordnet auf das Papier zu bringen, zu modellieren oder körperlich darzustellen, ist ein vielschichtiger kreativer Akt, der das Verhältnis zur Welt ein Stück weit zu klären vermag. Das Erlebte wird organisiert, strukturiert und symbolisch ausgedrückt. Das Erlebte wird vom nicht-kommunikablen Inneren nach außen gebracht, bildnerisch geformt und damit kommunikabel. Es kann mit Distanz betrachtet und reflektiert werden. Die sinnliche Wahrnehmung, die Vorstellungsbildung und die Strukturierung des emotional Erlebten sind Grundlage des Denkens und Handelns sowie Voraussetzung des Lernens.

Identität und Kognition

Schaut man sich diese Gehirndarstellungen an, ist zu sehen, wie sich das Erleben, Denken und Lernen im Hirn physisch niederschlägt. Bei Neugeborenen existiert ein gleichmäßig dichtes Netz von Gehirnstrukturen, die sich zunehmend in bestimmten Bahnen durch die Häufung von Impulsen verbinden. Wenig genutzte Bahnen verkümmern einfach. Mit der Pubertät ist dieser Prozess abgeschlossen, d. h., wir Erwachsenen sind in unserem Wahrnehmen, Denken und Handeln ziemlich unflexibel im Vergleich zu Kindern.

Also: Je vielfältiger die Anregungen und Impulse für die Kinder sind, desto komplexere Strukturen entwickeln sich. Zugleich muss den Kindern jedoch Zeit gegeben werden, ihre Erlebnisse zu filtern, zu sortieren, Muster- und Symbole zu bilden, damit sie nicht in der Flut sinnloser Daten untergehen. Das bedeutet konkret: Sie brauchen die Möglichkeit, ihre Welt zu erkunden, zu experimentieren, sinnliche Erfahrungen zu machen etc. und zugleich sehr viel Zeit, diese Erlebnisse angemessen im Spiel, im Erzählen, im bildnerischen Gestalten usw. zu verarbeiten. Gerade das Zeichnen, Malen, Bauen, Basteln, plastische Gestalten usw. trägt in hohem Maße zur Integration und Ordnung des Erfahrenen bei, weil der Verarbeitungs- und Formfindungsprozess verlangsamt und intensiviert vonstatten geht.

Und noch etwas spricht für die immense Bedeutung einer kreativen ästhetischen Elementarbildung: Der Kognitionspsychologe Howard Gardner weist immer wieder darauf hin, dass Kinder über zahlreiche Intelligenzen verfügen, die allesamt gleichermaßen zu fördern sind. So spricht er u. a. neben der sprachlichen und der logisch-mathema-

tischen Intelligenz von der Bewegungsintelligenz, der musikalischen Intelligenz, der sozialen, praktischen und wissenschaftlichen Intelligenz (vgl. Anders/ Laewen 2002). Wissenschaftliche Intelligenz wird gefördert, wenn Neugierde geweckt, Experimentieren zugelassen, die Wahrnehmung für Details geschärft wird usw. Praktische Intelligenz entwickelt sich beim Bauen, Basteln, Konstruieren, beim Werkzeuggebrauch wie Hammer und Säge, beim systematischen Vorgehen zur Problemlösung, beim Verstehen einer Gesamtkonstruktion usw. In der Zusammenarbeit mit anderen wird die soziale Intelligenz erweitert, eigene Interessen sollen dabei erkannt, Gefühle z. B. bildnerisch ausgedrückt und Humor entwickelt werden. Melodien, Farbklänge, Stilrichtungen kennen zu lernen, Bilder anzuschauen, Musik zu hören usw. fördert die bildnerisch-musikalische Intelligenz, z. B. Theater spielen oder beidhändiges Zeichnen die Bewegungsintelligenz, das räumliche Gestalten die logisch-mathematische Intelligenz und das Sprechen über Kunstwerke die sprachliche Intelligenz.

Natürlich sind diese verschiedenen Fähigkeiten alle auch mit einander verwoben und lassen sich nicht auseinander dividieren, als Modellvorstellung sind sie jedoch sehr hilfreich – u. a. auch, um die Kinder daraufhin zu beobachten und herauszufinden, wo sie mehr oder weniger Kompetenzen aufweisen. Beim bildnerischen Tun werden Wirklichkeitsszenarien entworfen, die die Persönlichkeitsbildung fördern. Es eröffnen sich Möglichkeiten zum Anderssein, zum Probehandeln und zur Antizipation von Wirklichkeit auf dem Papier, beim Gestalten im Sand usw. Das bildnerische und räumliche Gestalten hilft nicht nur bei der Strukturierung von Wirklichkeit, weil Bilder, Symbole und Vorstellungen dabei vertieft und erweitert werden, sondern auch bei der aktiven Konstruktion des Lebens. Zugleich trägt speziell der Umgang mit Kunstwerken dazu bei, sich andere Lebensentwürfe vorstellen zu können und sich Neuem, Fremdartigem, Unbekanntem zu nähern. Das Sprechen über Kunstwerke, das sich Hineinversetzen in Stimmungen usw. hilft, sich und andere zu verstehen.

Heterogenität und Kreativität als Impuls und Motor

Kindern und Jugendlichen, von denen heute eine ungleich größere Anstrengung als bisher verlangt wird, um sich in den disparaten Lebenswelten zurechtzufinden, weil z. B. klare Leitbilder fehlen, können in der Auseinandersetzung mit Kunst und Theater Optionen für mögliche, selbst konstruierte und selbst bestimmte Lebensmodelle erhalten. Einerseits wird es möglich, tradierten Rollenerwartungen zu entfliehen, andererseits müssen jedoch neue Werte selbst erarbeitet werden. Der Philosoph Wolfgang Iser (1993, S. 76) betont, dass gerade der Umgang mit aktueller Kunst hierfür Orientierungshilfe sein kann. Denn Kunstwerke können Lebensentwürfe spiegeln und somit Vorbildfunktion haben. Gerade wenn Orientierungen und Wer-

temuster verloren gehen, scheint die Auseinandersetzung mit tradierten Lebensentwürfen aus der Kunst sinnvoll, um sich selbst zu verorten, um die eigenen Identitätskonstrukte in Frage zu stellen, kritisch zu prüfen und neue Konstrukte zu integrieren. Denn: Identität basiert auf inneren Bildern, Vorstellungen, Phantasien und entwickelt sich auch durch die Auseinandersetzung mit äußeren Erscheinungen, Metaphern, Symbolen, Erzählungen. Mit der Vielfalt des Selbsterlebens, gefördert durch die ästhetische Bildung, können sich die Kinder positiv entwickeln – eigeninitiativ, selbst bestimmt und von Ich-Stärke getragen, – vorausgesetzt, wir knüpfen bei den Interessen und Bedürfnissen der Kinder an und nehmen ihre bildnerischen Ausdrucksformen ernst.

Heterogenität – als Vielfalt von Lebensentwürfen – kann zwar Anlass und Impuls für das Entwickeln von neuen Identitätskonstruktionen sein, doch darüber hinaus benötigt der Mensch dafür Kraft und Antrieb: die Kreativität. Nach Rudolf Seitz (1998), der vielerlei Publikationen zur ästhetischen Elementarbildung und Kreativitätsschulung veröffentlicht hat, zeichnet sich die kreative Person durch folgende Merkmale aus: Sie braucht Sensibilität und Assoziationsfähigkeit – muss also aufnahmefähig und flexibel sein. Sie benötigt Originalität, was heißt, neue Ideen zu entwickeln, aber auch Material oder Werkzeuge unkonventionell einzusetzen bzw. zunächst auf die Idee unkonventioneller Verwendung zu kommen. Sie muss sich eine Sache anders vorstellen können, was dazu beiträgt, originelle Lösungen zu erfinden. Spontaneität und Mut sind nötig, um sich zu äußern, und zielen auf ein gesundes Selbstvertrauen, die Fähigkeit zur Analyse und Synthese auf logisches Denken. Die kreative Person soll eine Sache zu Ende führen können. Das bedeutet Durchhaltevermögen und Anstrengungsbereitschaft zu besitzen. Konflikttoleranz und Humor werden als weitere Merkmale einer kreativen Person angeführt.

Im Umgang mit Kunst und im gestalterischen Tun werden diese Fähigkeiten gleichermaßen geübt. Jede Material- und Formentscheidung bedeutet auch neue, flexible Sinngebung. Dieses Sinnstiften wächst und verändert sich Schritt für Schritt während des ästhetischen Handelns. Hierfür sind Sensibilität und Assoziationsfähigkeit erforderlich. Einfallsreichtum und Phantasietätigkeit werden durch diesen Prozess ebenso angeregt und gefördert wie die Fähigkeit zur Analyse und Synthese oder das Durchhaltevermögen. Vielerei Kreativitätstechniken richten sich auf die Beweglichkeit im Denken – z. B. das bekannte Brainstorming, um Ideen zu entwickeln. Doch das intensive Durchdenken und Abwägen, konzentriertes Erarbeiten und systematisches Ausprobieren gehören ebenfalls zu kreativem Verhalten – die Elaborationsfähigkeit. In einer ästhetischen Werkstatt, die durch Prozess orientierte, situative Arbeitsformen entdeckendes und selbst organisiertes Lernen fördert, sind die Eigenakti-

vität und die Kompetenz jeder einzelnen Person herausfordert. Besondere individuelle Fertigkeiten, Interessen und Begabungen werden als Bereicherung in die kooperativ abzustimmenden Arbeitsprozesse mit einbezogen. Der Gedanke einer sich gegenseitig befruchtenden Arbeitsatmosphäre wird aus der Perspektive der Kreativitätsforschung gestützt: Der Pädagoge und Kreativitätsforscher Olaf-Axel Burow (1999) nennt als Kern für das Entstehen kreativer Leistungen das kreative Feld, das sich durch den Zusammenschluss von Personen mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten auszeichne, die eine gemeinsame Vision verbinde und die ihr kreatives Potenzial wechselseitig hervorlocken, erweitern und entfalten. Wenn Kinder sich ihren Interessen gemäß zusammenfinden, Ideen vergleichen und ihr unterschiedliches Können miteinander verknüpfen, kommen sie auf neue Ideen und Gestaltungsvorhaben. Indem Burow nachweist, dass kreative Leistungen viel stärker als bisher angenommen von Interaktion, kreativem Feld und Umwelt abhängen, wendet er sich nicht nur gegen die Betonung des kreativen bzw. mit besonderen Leistungsfähigkeiten ausgestatteten Individuums, sondern hebt darüber hinaus die Möglichkeiten, Kreativität aktiv zu entwickeln hervor: Es soll gelernt werden, die individuellen kreativen Potenziale zu entdecken. Burow nennt noch einen weiteren Aspekt, den er als notwendig für die Entwicklung von Kreativität beschreibt: Über die eigenen Grenzen hinauszu-gehen, indem Selbstvergessenheit und Konzentration geübt werden. Gerade das gestalterische Tun bietet die Möglichkeit zum Probehandeln über die eigenen Grenzen hinaus. Außerdem bindet der intensive Gestaltungsprozess die volle Aufmerksamkeit der Kinder, so dass Selbstvergessenheit und Konzentration die Folge sind.

Resümee

Fasst man die neueren psychologischen und neurophysiologischen Erkenntnisse zusammen, wird klar, dass die ästhetische Bildung die Persönlichkeitsentwicklung in besonderem Maße unterstützt. Die Potenziale ästhetischer Bildung liegen dabei besonders im Bereich Subjekt konstituierender Basisfunktionen: Wahrnehmung wird differenziert. Vorstellungsbildung, Raumempfinden, Ideenreichtum, Phantasietätigkeit, Kreativität, Aufmerksamkeit und Konzentration werden entwickelt. Die Ausbildung höher strukturierter Erkenntnisleistungen durch Kompensation von Erfahrungsdefiziten, Intelligenz und Kommunikationsfähigkeit, Selbst- und Fremdverstehen werden gefördert. Durch die Beschäftigung mit diversen Materialien werden Bedeutungsfelder eröffnet und Handlungen durch die Beschäftigung mit dem Anderen, dem Fremden, mit im Kunstwerk gespiegelten Lebensentwürfen angeregt. Der Sinneswahrnehmung, der Erfahrung, der Kreativität und dem Denken in Bildern kommt entscheidender Anteil an der Konstitution des Selbst zu. Identitätsbildung

beruht auf der Schulung von Wahrnehmung und Selbstreflexion, auf der Strukturierung und Durchdringung von Erfahrungen und Erkenntnissen. Insofern kann festgehalten werden: Sowohl eine an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientierte ästhetische Praxis als auch der Umgang mit Kunstwerken erlaubt auf der Grundlage ästhetischer Bildung das Entwerfen von Identitätsmodellen und fördert somit die Identitätsentwicklung.

Literatur

- Anders, Beate/ Laewen, Hans-Joachim (Hg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel 2002
- Burow, Olaf-Axel: Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart 1999
- Erikson, Erik H.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Frankfurt am Main 1981
- Frey, Hans-Peter/ Haußer, Karl (Hg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart 1987
- Hafeneger, Benno: Jugendkulturelle Modernisierung. Subjektbezug in Lernen und Bildung. Schwalbach/Ts. 2003
- Haußer, Karl: Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg, New York 1995
- Jauß, Hans Robert: Wege des Verstehens. München 1994
- Keupp, Heiner/ Ahbe, Thomas/ Gmür, Wolfgang/ Höfer, Renate/ Mitzscherlich, Beate/ Kraus, Wolfgang/ Straus, Florian: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 1999
- Kirchner, Constanze/ Peez, Georg (Hg.): Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover 2001
- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, 2. Aufl. (1. Aufl. 1999). Seelze 2001
- Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition. Hg. von Pazzini, Karl-Josef/ Sturm, Eva/ Legler, Wolfgang/ Meyer, Torsten: Kunstpädagogische Positionen 6. Hamburg University Press 2005
- Mead, Georg Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft, (engl. Org. 1934). Frankfurt am Main 1968
- Neuenschwander, Markus P.: Entwicklung und Identität im Jugendalter. Bern, Stuttgart, Wien 1996

- Schäfer, Gerd E.: Mit Bildern denken, in: Fröhlich, Volker/ Stenger, Ursula (Hg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim, München 2003
- Schäfer, Gerd E.: Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. (2. Aufl.). Weinheim/ Basel 2005
- Schorch, Günther: Die Grundschule als Bildungsinstitution. Leitlinien einer systematischen Grundschulpädagogik (2. Aufl.). Bad Heilbrunn 2006
- Seitz, Rudolf: Phantasie und Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch. München 1998
- Seitz, Rudolf: Was hast du denn da gemalt? Wie Kinder zeichnen und was Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte dafür tun können. München 1995
- Spiegel special 4/2003: Die Entschlüsselung des Gehirns
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. (3. Aufl.). Stuttgart 1993
- Wichelhaus, Barbara: Kompensatorischer Kunstunterricht. In: K+U 191/1995
- Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz. Hg. von Pazzini, Karl-Josef/ Sturm, Eva/ Legler, Wolfgang/ Meyer, Torsten: Kunstpädagogische Positionen 4. Hamburg Universitiy Press 2004